

O JOGO PEDAGÓGICO COMO UM RECURSO MOTIVACIONAL PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Claudecy Campos NUNES

Secretaria Estadual de Ensino - Maranhão

Resumo: Neste trabalho são apresentados resultados de uma pesquisa, inserida no campo da Linguística Aplicada, que foi desenvolvida com 35 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. O tema versou sobre a aprendizagem da língua inglesa com o uso de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender um idioma estrangeiro. Objetiva evidenciar a relevância do jogo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Na realização deste trabalho, utilizamos como *corpus* um questionário elaborado com base no referencial teórico e composto por duas questões. A pesquisa se fundamenta nas contribuições teóricas de Antunes (2013), Brougère (1998), Caillois (1986), Huizinga (2014), Kishimoto (2011, 2014), Negrine (2011), entre outros, que defendem o uso do jogo no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados mostraram que os jogos pedagógicos que foram aplicados em sala de aula propiciaram aprendizado satisfatório aos alunos. Conclui-se, a partir do aporte teórico e dos resultados desta pesquisa, que jogos pedagógicos podem ser considerados como um recurso eficiente para impulsionar a motivação dos alunos para aprenderem com prazer a língua inglesa e, assim, avançarem em sua aprendizagem.

Palavras-chave: Língua inglesa. Ensino-aprendizagem. Jogos pedagógicos.

THE PEDAGOGIC GAME AS A MOTIVATIONAL RESOURCE FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNING IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: In this paper, we present results of a research in the field of Applied Linguistic which was carried out with 35 students attending the 6th grade of Elementary School in a public school. The theme focused on English language learning, using pedagogic games as a motivation strategy for the student in the foreign language learning process and aims at showing the importance of pedagogic game in the teaching-learning process. In this work, we used as corpus a questionnaire based on theoretical reference and composed of two questions. The research is based on the theoretical contributions of Antunes (2013), Brougère (1998), Caillois (1986), Huizinga (2014), Kishimoto (2011, 2014), Negrine (2011), among others, who advocate the use of games in the teaching-learning process. The results indicate that the pedagogic games elaborated by the teacher-researcher provided satisfactory learning to the students. The results of this research show that pedagogic games can be considered an efficient resource to incite the students' motivation to learn the English language with satisfaction and, thus, advance in their learning.

Keywords: English language. Teaching-learning process. Pedagogic game.

EL JUEGO PEDAGÓGICO COMO UN RECURSO MOTIVACIONAL PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

Resumen: En este trabajo presentamos los resultados de una investigación, insertada en el campo de la Lingüística Aplicada, que fue desarrollada con 35 alumnos del 6º año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública. El tema versó sobre el aprendizaje del inglés con el uso de juegos pedagógicos como una estrategia de motivación para el alumno aprender un idioma extranjero. El objetivo es evidenciar la relevancia del juego pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la realización de este trabajo, se utilizó como corpus un cuestionario elaborado con base en el referencial teórico y compuesto por dos cuestiones. La investigación se fundamenta en las contribuciones teóricas de Antunes (2013), Brougère (1998), Caillois (1986), Huizinga (2014), Kishimoto (2011, 2014), Negrine (2011), entre otros, que discuten el uso del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados han mostrado que los juegos pedagógicos que han sido aplicados en clase han propiciado un aprendizaje satisfactorio a los alumnos. Se concluye, a partir del aporte teórico y de los resultados de esta investigación, que los juegos pedagógicos pueden considerarse como un recurso eficiente para aumentar la motivación de los alumnos para que aprendan inglés con placer y avancen en su aprendizaje.

Palabras-clave: Lengua inglesa. Enseñanza-aprendizaje. Juegos pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Este artigo expõe os resultados de uma pesquisa direcionada para a questão do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa (LI), por meio de jogos pedagógicos¹. Trata-se de um assunto que faz parte de nossa Dissertação² de Mestrado, a qual versou sobre a aprendizagem da LI em perspectiva comunicativa com o uso de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender uma língua estrangeira (LE).

Os jogos pedagógicos são recursos que contribuem para o desenvolvimento das competências sistêmicas e interativas do aluno, ao possibilitar “a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico” (KISHIMOTO, 2011, p. 42). Entretanto, tais recursos nas escolas públicas para o ensino da LI são insuficientes, ou quase inexistentes e, por isso, o meio mais utilizado em sala de aula se reduz ao livro didático.

¹ Adotamos a expressão “jogos pedagógicos” para designar um recurso com valor educacional que culmina em aprendizado.

² Dissertação intitulada “A utilização de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno aprender a língua inglesa no Ensino Fundamental”.

Ressalta-se que o livro didático não deve ser visto como não necessário no processo de ensino-aprendizagem da LI, mas sim como um material que auxilia o professor. Contudo, além desse instrumento, o professor tem a oportunidade de complementar as aulas com outros materiais que possam incentivar o aluno a querer aprender a LI, a participar ativamente como sujeito de sua própria aprendizagem e de seu dizer, bem como proporcionar um conjunto de possibilidades adequadas ao seu aprendizado.

A partir dessa perspectiva, este estudo faz uso de uma estratégia lúdica de ensino que propicia condições aos alunos de participarem ativamente das aulas, tanto de forma oral como escrita. Entretanto, o uso do lúdico na sala de aula não tem total aceitabilidade, pois “existe ainda muita polêmica em relação ao brincar [na sala de aula] e os educadores são orientados por teorias que preconizam apenas o brincar livre” (SANTOS, 2008, p. 25). Dessa forma, alguns pesquisadores se posicionam contrário por entenderem que isso se configura em um simples passatempo ou um “modo de matar a aula”, como muitos dizem.

Certamente, esses autores veem o jogo apenas como “uma evidência, um termo que não demandaria nenhum esclarecimento, nenhuma elucidação” (BROUGÈRE, 1998, p. 13), e nenhum valor educacional. Por isso, nas aulas de LI, em situações lúdicas, é necessário que o professor selecione um material que sirva de estímulo para suscitar no aluno a motivação e o desejo de aprender essa língua.

Com base no exposto, estabeleceu-se como objetivo deste trabalho evidenciar a relevância do jogo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem da LI. Assim, fez-se uma pesquisa bibliográfica, bem como uma pesquisa com 35 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, mediante quatro estratégias de ensino. Por último, para colher as percepções dos alunos sobre as estratégias de ensino, empregadas durante as aulas, foi aplicado um questionário composto pelas seguintes questões:

- 1) Qual a estratégia de ensino que mais despertou sua vontade de aprender? Por quê?
- 2) Quais estratégias de ensino não despertaram seu interesse? Por quê?

Para a análise das respostas dos alunos participantes, foram utilizados os construtos da análise de conteúdo propostos por Bardin (2016). Trata-se de uma metodologia que envolve “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, conforme explicita Bardin (2016, p. 48),

entre um emissor e um receptor através de mensagens. Dessa forma, mediante a utilização de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tais técnicas têm por objetivo a obtenção de indicadores quantitativos ou qualitativos por meio dos quais se possam inferir conhecimentos que estejam relacionados às condições de produção ou de recepção dessas mensagens (BARDIN, 2016).

Por fim, este trabalho está organizado em seis seções. A primeira seção apresenta a introdução, em que estão descritos o tema, o objetivo e o procedimento metodológico. A seção dois apresenta algumas concepções preliminares sobre o jogo. A seção três faz algumas considerações ao ensino de LI por meio de jogos pedagógicos. A seção quatro explicita os procedimentos metodológicos da pesquisa; e a seção cinco, os resultados e discussão. A seção seis apresenta as considerações finais, em que serão retomados o objetivo e alguns pontos da pesquisa, considerados relevantes. As referências finalizam este trabalho.

1. CONCEPÇÕES PRELIMINARES SOBRE O JOGO

Acompanhando-se a história da origem e evolução do homem, pode-se testemunhar que a espécie humana foi denominada de *homo sapiens*, termo que deriva do latim e significa homem sábio. Posteriormente, a espécie foi designada como *homo faber*, também do latim, e qualifica o homem como um ser capaz de produzir por meio do conhecimento. Por fim, Huizinga (2014) atribuiu uma terceira denominação *homo ludens*, termo no qual está apoiado este trabalho para sugerir o jogo como um recurso indispensável na aprendizagem de LI, visto que “o conceito *homo ludens* passa a ser valorizado, isto é, *o homem que se diverte*” (NEGRINE, 2011, p. 16, grifos do autor).

Huizinga propôs a adoção desse termo a partir de uma terceira função “que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo”³ (HUIZINGA, 2014). Assim, o ato de jogar é um atributo tanto da espécie humana, quanto da espécie animal.

³ No Prefácio sem paginação. HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

Com base na definição de *homo ludens*, pode-se analisar que o homem a todo o momento teve o seu lado lúdico. Obviamente, o jogo não é uma descoberta atual, pois advém das mais antigas civilizações e, proporcionalmente, foi comutando e sendo adequado à sociedade contemporânea, em razão do avanço tecnológico. Nessa acepção, “Ariès não cansa de afirmar que as brincadeiras e os divertimentos ocupavam um lugar de destaque nas sociedades antigas.” (NEGRINE, 2011, p. 16).

No entanto, na antiguidade, indistintamente, o jogo não era visto como um recurso importante, por dois aspectos: “de um lado, todos os jogos eram admitidos sem reservas nem discriminação pela grande maioria. De outro, e ao mesmo tempo, uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos os condenavam quase todos de forma igualmente absoluta” (NEGRINE, 2011, p. 16).

Com o passar do tempo, os jogos foram conquistando espaço e sua aceitação passou a ser vista de uma forma mais moderna. Assim, “em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança.” (KISHIMOTO, 2011, p. 19).

Por esse viés, a partir do século XIX, os estudos sobre o jogo do ponto de vista científico e suas influências no desenvolvimento humano ganharam proeminência, e hoje “temos o hábito de associar as noções de educação e jogo e isso, para nós, parece fazer sentido” (BROUGÈRE, 1998, p. 9), visto que, como um recurso pedagógico, o jogo pode facilitar o aprendizado de qualquer conteúdo, além de proporcionar satisfação e entretenimento, e de propiciar o desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno.

2. JOGO PEDAGÓGICO: UM RECURSO MOTIVACIONAL EFICIENTE PARA A APRENDIZAGEM DO INGLÊS

É relevante refletir sobre a utilização dos jogos pedagógicos na sala de aula como recursos de aprendizagem da LI. De acordo com Friedmann (1996, p. 35), “os jogos são, fora da sala de aula, uma atividade satisfatória e merecem ser levados para dentro da sala de aula para tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento das crianças”, no caso desta pesquisa, dos alunos do Ensino Fundamental.

Assim, o emprego dos jogos pedagógicos como estratégia de ensino e de aprendizagem “mobiliza os conteúdos internos e as potencialidades sensíveis e inteligentes do educando em seu contexto grupal [e individual], uma vez que facilita a emergência e o desenvolvimento destas”⁴ (GRANATO; ROTELLI; BATISTA, 1999, p. 34, tradução nossa). Nessa mesma linha de raciocínio, Vigotsky (2007, p. 121) também defende que o jogo proporciona “transformações internas no desenvolvimento da criança”.

Nesses pressupostos, o uso de jogos pedagógicos nas aulas de LI pode servir de apoio ao trabalho docente, de incentivo ao aluno, de interação professor-aluno e alunos entre si, e de uso efetivo da língua oral ou escrita pelo aluno. Entretanto, para isso, os jogos devem ser usados em momentos adequados, sendo tais momentos marcados por três indicadores importantes que, de acordo com Antunes (2013, p. 40), determinam a validade do jogo: 1) o caráter desafiador que o jogo possui, 2) possivelmente o indicador mais relevante: o interesse do aluno e 3) o objetivo proposto.

Nessa perspectiva, ao pensar no jogo na sala de aula, devemos levar em consideração: “o tempo e o espaço de brincar; a relação entre meios e fins; o(s) parceiro(s) do jogo; os objetos do jogo; as ações do sujeito: físicas e/ou mentais” (FRIEDMANN, 1996, p. 14). Assim, o jogo como um recurso motivacional possibilita ao aluno, conforme propõe Girard (1911) citado por Brougère (1998, p. 122), “agir, aprender, educar-se sem o saber através de exercícios que recreiam, preparando o esforço do trabalho propriamente dito”, e, dessa forma, ir construindo seu conhecimento por meio da ludicidade.

Os jogos podem se concebidos como autênticos recursos para suscitar no aluno o desejo de aprender uma LE. Nessa lógica, o jogo não deve ser usado como um instrumento para forçar o aluno a querer jogar, caso contrário, deixa de ser jogo e perde a sua “natureza de diversão atrativa e alegre”⁵ (CAILLOIS, 1986, p. 37, tradução nossa).

Nesse âmbito, quando o objetivo é a aprendizagem, nas situações sociais específicas de sala de aula, o jogo se revela como um recurso pedagógico, possibilitando a construção de um novo conhecimento por meio da interação entre o aluno e o aprender brincando. Ademais, os

⁴ Trecho original em espanhol: “[...] moviliza los contenidos internos y las potencialidades sensibles e inteligentes del educando en su contexto grupal, a la vez que facilita la emergencia y el desarrollo de éstas.”

⁵ Trecho original em espanhol: “[...] su naturaleza de diversión atractiva y alegre.”

jogos pedagógicos despertam “o desenvolvimento de uma habilidade operatória” (ANTUNES, 2013, p. 38).

Uma habilidade operatória seria, conforme explicita Antunes (2013, p. 38), uma aptidão ou capacidade de cognição e de apreciação específica, que possibilita ao indivíduo compreender e intervir nos fenômenos sociais e culturais, e que o auxilie na construção de conexões. Nessa lógica, Friedmann (1996, p. 35) complementa que “Kamii e Devries afirmam que num jogo as crianças são mais ativas mentalmente do que num exercício”.

Posto isso, vale ressaltar que “a aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses da criança são mais importantes que qualquer outra razão para que ela se ligue a uma atividade.” (FRIEDMANN, 1996, p. 55). Sob essa visão, é fundamental que o jogo pedagógico seja usado em sala de aula, principalmente nas aulas de LI, para que se molde como um recurso eficiente de ensino e de aprendizagem. Com isso, “é preciso conciliar a presença do jogo, que responde à necessidade da criança, e o objetivo educativo, que não deve ser abandonado.” (BROUGÈRE, 1998, p. 122).

Os jogos pedagógicos desempenham um papel de facilitadores do desenvolvimento intra e interpessoal do aluno. Assim, o primeiro objetivo do trabalho pedagógico com a utilização de jogos é estimular a motivação do aluno na aprendizagem, dado que “hoje vemos muitos alunos desmotivados e desinteressados por aprender” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 107) quaisquer conteúdos escolares.

A motivação exerce um papel decisivo para a aquisição de conhecimentos, tornando-se um fator afetivo indispensável para determinar o êxito na aprendizagem de um novo idioma. Em vista disso, estando motivado, “qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição” (KISHIMOTO, 2014, p. 143-144). Ao operar com esse recurso, o professor deve ter a consciência de que está “fazendo do jogo o meio de educar a criança” (BROUGÈRE, 1998, p. 122), com vistas a atingir o fim predeterminado: o aprendizado.

Finaliza-se esta seção contemplando o jogo pedagógico como um recurso motivacional útil para uma aprendizagem diferenciada e mais significativa. Diferenciada no sentido de romper o paradigma do ensino tradicional e oportunizar aos alunos outras posições, atribuindo ao

professor o papel do sujeito facilitador da aprendizagem, de ser o suporte das produções de seus alunos; e o aluno, o sujeito que busca conhecimentos e que troca saberes com os demais.

Mais significativa na medida em que o jogo pode proporcionar interação entre os alunos, e estes reconhecerem a LI como um espaço de produção de sentido e de construção discursiva dentro de um contexto real. E o interesse do aluno passa a ser “a força que comanda o processo da aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes” (ANTUNES, 2013, p. 36).

Nesse sentido, é fundamental que o professor sempre busque novos recursos de ensino, no propósito de diversificar suas aulas, saindo da prática rotineira de fazer uso apenas do livro didático e do quadro de giz e, assim, tornar suas aulas mais interessantes e atraentes para seus alunos. Nesse contexto, o trabalho com jogos pedagógicos vem atender a uma necessidade como opção diferenciada, como recursos facilitadores da interação professor-aluno e alunos entre si e, principalmente, o despertar da aprendizagem da LI. Assim, conforme menciona Oliveira (1997, p. 62), “a intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”.

Além do mais, convém ressaltar que o professor deve tomar cuidado ao levar um jogo pedagógico para a sala de aula, evitando que o aluno veja o jogo como um simples ato de jogar por jogar, sem um fim almejado. Acrescenta-se, ainda, sobre a importância do estabelecimento de regras, e que ele tenha a consciência de que “o brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem” (KISHIMOTO, 2014, p. 148).

3, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para trabalhar aspectos oracionais da LI, com o propósito de estimular o desenvolvimento das habilidades iniciais do aluno de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita, de forma dinâmica, foram aplicadas quatro estratégias de ensino: 1ª) aulas expositivas dialogadas com o auxílio do livro didático, 2ª) produção de cartazes pelos alunos, 3ª) jogos e 4ª) resolução de exercícios sobre um texto em inglês. Essas estratégias foram ministradas em quatro encontros de 100 (cem) minutos de duração cada um, equivalente a duas aulas, no segundo semestre de 2017, no mês de agosto.

A seguir, será exposta uma síntese de como ocorreu o procedimento de aplicação de cada uma dessas quatro estratégias durante a pesquisa.

No primeiro encontro, foram desenvolvidas as aulas expositivas dialogadas com o auxílio do livro didático que é usado em sala de aula com os alunos. Entende-se que a aula expositiva dialogada é uma estratégia em que o professor expõe o conteúdo com a participação ativa dos alunos. O tema trabalhado versou sobre os animais, cujo título foi *Save the Animals!* O professor pesquisador iniciou as aulas com as seguintes perguntas de introdução da unidade temática: Qual a relação entre as imagens e a expressão *Help Us?* Quem está pedindo ajuda? Por quê? Tais perguntas estavam relacionadas às imagens de alguns animais que sofrem abuso, exploração, tráfico e ameaça de extinção.

Viu-se, assim, a necessidade de primeiro criar essa situação para incentivar os alunos a pensarem sobre o assunto e motivá-los para participarem ativamente das aulas, visto que compete ao professor não só fazer com que o aluno pense e assimile o conteúdo, mas que também o vivencie emocionalmente. Nesse sentido, Vigotsky (2010, p. 144) também pondera que o mestre deve ater-se em relacionar um novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se alheio à experiência do aluno. Por conseguinte, Vigotsky (2010, p. 145) afirma: “O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”. Dessa forma, no momento dos debates, os alunos se envolveram com muita emoção.

No segundo encontro, foram trabalhadas as produções de cartazes pelos alunos. Para essa estratégia, os alunos foram divididos em oito grupos. Cada grupo recebeu quatro gravuras de animais, uma folha de papel 40 kg e um pincel piloto. Estando organizados, o professor pesquisador pediu para cada grupo elaborar quatro frases em português que estivessem relacionadas ao tema trabalhado e que fizessem referência às gravuras recebidas.

As frases deveriam ser uma imperativa negativa e uma afirmativa, uma declarativa negativa e outra afirmativa. Depois, sempre com a ajuda do professor pesquisador, os alunos passaram as frases para a LI, pois era apenas nesta língua que tais frases deveriam ser transcritas para os cartazes.

Após a elaboração dos cartazes, apenas cinco grupos apresentaram seus trabalhos à turma, ficando três deles para apresentarem seus trabalhos nas aulas seguintes, em virtude de o tempo de 100 (cem) minutos ter acabado e, com isso, não ter sido possível todos terminarem suas produções e apresentarem nesse encontro. Por esse motivo, os três grupos levaram seus materiais para casa e concluíram a produção de seus respectivos cartazes.

Ressalta-se que eles já levaram as frases prontas em inglês para apenas fazerem a transcrição. Assim, percebeu-se que esse tempo foi insuficiente para atender à demanda dessa tarefa, o que pode ter parcialmente interferido na motivação de alguns alunos, conforme será visto no quadro 2.

No terceiro encontro, o professor pesquisador aplicou dois jogos: um denominado de jogo de memória e o outro de jogo do bingo. Esse encontro foi fragmentado em três momentos. No primeiro, os três grupos da produção dos cartazes fizeram apresentação de seus trabalhos. Em seguida, foi aplicado o jogo de memória composto por um conjunto de quarenta e oito cartas, sendo vinte e quatro com apenas gravuras de animais, as mesmas usadas nas produções de cartazes, e vinte e quatro com apenas frases em inglês, retiradas da coleção de frases elaboradas pelos alunos para os cartazes.

Também para essa estratégia, os alunos foram divididos em oito grupos. Na sequência, cada grupo recebeu um conjunto de cartas com as mesmas gravuras e frases. Antes de iniciar o jogo, o professor explicou que todos, durante a partida, deveriam pegar o maior número possível de pares de cartas, isto é, uma carta de uma determinada gravura com a sua frase correspondente em inglês. Explicou também que eles deveriam obedecer à seguinte regra: nenhum colega poderia pegar a carta que o outro pegasse primeiro, mesmo que fosse a carta necessária para formar o par desejado. Caso contrário, aquele que infringisse ficaria fora do jogo, pois a disputa consistia apenas no sentido de colher mais pares de cartas dentro do tempo estabelecido.

Iniciado o jogo, o professor pesquisador estabeleceu 15 minutos para a partida, e os alunos começaram a disputa. Após o término desse tempo, aqueles que conseguiram mais pares corretos foram aclamados vencedores e receberam aplausos. Na sequência, o professor pediu para cada aluno ler uma frase de uma carta qualquer em voz alta, tendo sido vencedor ou não.

No terceiro momento, foi aplicado o jogo do bingo. Agora, os alunos foram divididos em duplas. Cada dupla recebeu uma cartela de bingo com palavras desordenadas em inglês, correspondentes a cinco frases relacionadas ao tema estudado. As cartelas continham vinte e cinco quadrados cada uma. Em cada um dos quadrados, havia uma palavra em inglês para os alunos as ordenarem e formarem as cinco frases que faziam correspondência a cinco frases em português, descritas logo abaixo da cartela.

Antes de iniciar o jogo, o professor pesquisador explicou que, durante a partida, a dupla que terminasse primeiro de formar as cinco frases em inglês deveria gritar a palavra “bingo”, para que ele as conferisse se estavam na ordem direta, isto é, sujeito mais verbo mais complementos verbais, da mesma forma como estavam as frases em português. Se houvesse pelo menos uma palavra escrita na ordem incorreta, o jogo continuaria até que houvesse uma dupla vencedora.

As duplas deveriam obedecer a quatro regras: 1) Deveria ser usado lápis para as respostas; 2) Nenhuma dupla poderia colar as respostas da dupla concorrente; 3) Todas as vezes que o jogo parasse, cada dupla deveria obrigatoriamente virar a cartela para o avesso. Na desobediência de qualquer uma dessas regras, a dupla ficaria fora do jogo. A quarta regra foi a seguinte: cada dupla que vencesse o jogo ajudaria o professor pesquisador a controlar a turma e a conferir se as respostas das próximas duplas que gritassem a palavra “bingo” estariam corretas.

O professor estabeleceu 15 minutos para cada partida, porém esse tempo não deveria ser necessariamente obedecido na íntegra. Caso uma dupla terminasse de formar as frases antes de findá-lo, poderia gritar a palavra “bingo”. O professor autorizou a primeira partida. Passados 10 minutos, a primeira dupla gritou. Nesse momento, o jogo parou, e ele conferiu as respostas, mas havia umas palavras colocadas indevidamente. Orientou a dupla para trocar as posições daquelas palavras e, imediatamente, autorizou a segunda rodada. Com um tempo menor do que o primeiro, a mesma dupla gritou “bingo”. Novamente, as respostas foram conferidas e, dessa vez, estavam corretas. Essa dupla recebeu aplausos como vencedora e foi ajudar o professor pesquisador a controlar a turma para que uma dupla não colasse a resposta da outra, bem como ajudá-lo a conferir as respostas das próximas duplas.

Autorizada a terceira rodada, minutos depois, outra dupla gritou “bingo”. Mais uma vez o jogo parou, e a dupla vencedora, acompanhada pelo professor, conferiu as respostas, porém não estavam ordenadas corretamente. Autorizou-se a quarta rodada, então. Antes de findar o tempo estabelecido, outra dupla gritou “bingo”. A dupla vencedora novamente conferiu as respostas; estavam, pois, corretas. Assim, conseguiu-se mais uma dupla vencedora, que recebeu aplausos. Dessa forma, as partidas transcorreram bem agitadas e disputadas, principalmente quando uma dupla gritava “bingo” e as respostas estavam incorretas. Assim, viu-se o quanto os alunos se esforçaram e se envolveram com muita vontade de vencer. Com isso, ao mesmo tempo em que jogavam para vencer, avaliou-se que os jogos contribuíram para estimular a sua aprendizagem.

No quarto encontro, o professor pesquisador aplicou um pequeno texto em inglês sobre o mico-leão-dourado. Novamente, os alunos foram agrupados em dupla, e cada dupla recebeu o texto impresso. Com o objetivo de envolver os alunos de modo que pudessem ouvir, falar, ler e escrever em inglês, a aula transcorreu da seguinte forma:

Primeiro, sem interrupção, o professor fez uma leitura do texto na língua em que se encontrava, e os alunos ficaram somente ouvindo. Depois, releu de forma compassada, fazendo gestos ao mesmo tempo. À proporção que gesticulava, os alunos interpretavam em português. Posteriormente, para a fixação do que foi interpretado, fez uma terceira leitura sem gestos, e os alunos foram respondendo em português. Na quarta e na quinta leituras, os alunos praticaram em inglês junto com o professor. Em seguida, eles leram em inglês e o professor fez a interpretação para o português.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão analisados os dados obtidos por meio das respostas dos alunos ao questionário de pesquisa. As respostas foram transcritas em dois quadros compostos por quatro colunas cada um. Cada quadro explicita, na primeira coluna, as categorias temáticas, às quais se remetem as respostas dos alunos; na segunda e na terceira colunas, a frequência (F), que representa a quantidade de preferências desses alunos por determinada categoria, e o percentual (P) que tais preferências representam, respectivamente; e na quarta coluna, as justificativas que melhor ilustram as respostas do grupo de participantes.

Ressalta-se que a frequência e o percentual de cada quadro não se referem necessariamente ao número de participantes da pesquisa, mas sim ao número de vezes que uma categoria foi citada nas respostas dadas pelos alunos. Desse modo, um mesmo aluno pode estar incluído em várias categorias.

O quadro, a seguir, refere-se à questão 1.

Quadro 1 – Qual a estratégia de ensino que mais despertou sua vontade de aprender? Por quê?

Categorias	F	P	Justificativas
Os jogos	22	62,85%	A4: “Porque no jogo tentamos aprender e conseguimos aos poucos aprender a falar inglês. Foi divertido. Foi muito bom mesmo.” A8: “Porque incentivou o aprendizado. O jogo de memória tinha que achar o par em inglês.” A13: “Porque são divertidos e também atiçava o cérebro e fiquei mais esperto.” A14: “Porque os alunos aprenderam bastante a língua inglesa e as disputas de quem ficava em primeiro lugar mas o jogo mais legal foi o do bingo.” A19: “Porque me ajudou a entender mais a língua inglesa.” A21: “Porque eu achei que eles foram as formas mais fáceis de aprender a língua inglesa.” A22: “Porque incentivou e foi o jogo que eu amei. Esse jogo é importante.” A23: “Porque foi muito divertido, mas além disso nós aprendemos muito a língua inglesa e foi muito bom fazer os jogos em grupo e disputar com as outras equipes para nosso bem.”
Os exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado	10	28,57%	A26: “Porque foi um exercício mais legal, mais bacana, porque nós estudamos mais sobre inglês, porque despertou mais o meu conhecimento.” A28: “Porque eu aprendi mais sobre a língua inglesa e gostei muito desse texto e me diverti muito.” A29: “Porque a gente se esforçou muito para se dedicar à aula de inglês.” A31: “Porque eu me desenvolvi mais. Por exemplo, quando o professor leu para mim e para os meus colegas em inglês e eu e meus colegas dizíamos em português.”
A produção de cartazes	3	8,57%	A1: “Porque ele me alertou sobre os animais sendo explorados.” A2: “Porque despertou a minha vontade de estudar mais e de estudar a língua inglesa.” A3: “Porque produzi cartaz de animais domésticos.”

Fonte: Elaboração própria

Observa-se pelo quadro 1 que a categoria mais mencionada pelos alunos remete aos “jogos”, o que representa uma diferença bem relevante em relação às outras indicadas. Dentre os 35 alunos participantes da pesquisa, 22 deles justificaram sua preferência a essa categoria, correspondendo a 62,85% do total de alunos. Esse percentual reflete que o jogo pedagógico favorece a motivação do aluno, propiciando um aprendizado satisfatório e eficiente da LI em consequência de sua dinamicidade, do seu caráter desafiador e por se caracterizar, conforme postulam Huizinga (2014) e Caillois (1986), como uma “atividade livre”, isto é, o aluno joga/brinca de forma voluntária, sem estar forçado a agir.

Assim, a análise dos enunciados da categoria “Os jogos” possibilitou estabelecer relações entre o que foi sustentado pelos aportes teóricos da pesquisa e a aplicação do jogo pedagógico como estratégia de aprendizagem, podendo ser considerado um recurso associado à motivação, ao incentivo, ao afeto, à diversão, ao esforço, à competição, à colaboração e à aprendizagem, principalmente.

De acordo com a resposta do A8: “Porque incentivou o aprendizado. O jogo de memória tinha que achar o par em inglês”, com a do A22: “Porque incentivou e foi o jogo que eu amei. Esse jogo é importante”, e outras respostas dessa natureza, verifica-se que é possível o jogo incentivar o aluno a querer aprender a LI. Nessa perspectiva, conforme menciona Antunes (2013, p. 36), o jogo é um recurso “ideal da aprendizagem”.

Nesse contexto, para Hadfield e Dörnyei (2013, p. 1), as habilidades dos professores em instigar a motivação nos alunos devem se destacar como essenciais para a eficácia do ensino. Em vista disso, uma vez incentivado, o aluno tende a obter bons resultados em seus estudos, já que os incentivos são eficazes para que ele avance em sua aprendizagem. Em suma, todo avanço, nas palavras de Vigotsky (2007, p. 108), “está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos”.

Além desse fator motivacional, o incentivo, pela resposta do A22, ao declarar “foi o jogo que eu amei”, evidencia-se que o jogo também está associado à afetividade, na medida em que o aluno joga com prazer, com amor. Nesse contexto, o aluno está influenciado pelo “sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 14). Ainda no enunciado do A22, infere-se o seu reconhecimento sobre a importância que o jogo possui no processo de ensino e de aprendizagem.

A resposta do A13 permite depreender que o jogo estimula o desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como o seu processo de construção do conhecimento. Ao justificar “Porque são divertidos e também atiçava o cérebro e fiquei mais esperto”, infere-se que esse aluno quis dizer, embora inconscientemente, que ficou estimulado cognitivamente para aprender a LI, de maneira que o jogo lhe atiçava o cérebro e, por isso, ele ficou mais esperto. Esse fato é confirmado por Vigotsky (2007, p. 121), quando defende que o jogo ocasiona “transformações internas no desenvolvimento da criança”. Tais transformações advêm conseqüentemente do envolvimento do aluno com o jogo.

Ainda na resposta do A13, juntamente com a do A4: “Porque no jogo tentamos aprender e conseguimos aos poucos aprender a falar inglês. Foi divertido. Foi muito bom mesmo”, entre outras nesse teor, detecta-se mais um fator característico do jogo: a diversão. Correspondendo, então, com a afirmação de Caillois (1986), para quem a diversão faz parte da natureza do jogo.

Ao analisar a resposta do A4, também foi possível identificar quatro aspectos motivacionais que, segundo Gardner (1985, p. 50), devem estar inter-relacionados no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: objetivo, esforço, desejo e atitudes favoráveis. Assim, por terem tentado, houve esforço, e na medida em que se esforçaram, houve atitude e conseguiram o objetivo: aprender a falar inglês. Ao reforçar “Foi muito bom mesmo”, está implícito que houve aprendizado, resultante de um esforço associado a atitudes, ao desejo e ao objetivo.

Ainda com referência ao enunciado “Porque no jogo tentamos aprender e conseguimos aos poucos aprender a falar inglês”, do A4, depreende-se que, primeiro, houve uma força que impeliu os alunos a alcançarem seu objetivo: aprender a falar inglês. Tal força é denominada motivação. Nessa perspectiva, Dörnyei (1998, p. 117) elucida que a motivação provoca um impulso primário para dar início ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso deste trabalho, da LI. Além do mais, a expressão “conseguimos aos poucos” corrobora, em parte, os pressupostos teóricos de Okada, Oxford e Abo (1996, p. 106), ao mencionarem que a motivação tem importância no processo de aprendizagem de uma língua de sorte que ela auxilia a determinar o grau de engajamento do aluno.

Nesse sentido, a resposta do A4 retoma, ainda, o que postula Gardner (2010, p. 8), ao evidenciar que as pessoas quando estão motivadas exprimem um esforço para conseguir

alcançar os objetivos, e mostram-se persistentes e obedientes às tarefas essenciais para atingi-los. Estão influenciadas por um forte desejo de atingir sua meta, bem como fazem apreciação às atividades que são necessárias para o alcance dessa meta.

Também na resposta do A14: “Porque os alunos aprenderam bastante a língua inglesa e as disputas de quem ficava em primeiro lugar mas o jogo mais legal foi o do bingo” está implícito que os alunos ficaram motivados para aprender a língua-alvo. Observa-se a presença da motivação pelo fato de que eles se envolveram e disputaram com o desejo de ficarem “em primeiro lugar”, isto é, de serem vencedores. Por trás da disputa para ficarem em primeiro lugar, há o reflexo da motivação sustentada pelo desejo de vencerem, e desta advém o aprendizado.

Com esse entendimento, podemos dizer que a sustentação da motivação é um elemento chave com a finalidade de o aluno, efetivamente, aprender uma língua. Nesse contexto, na medida em que se envolveram para vencer, novamente se identificam os quatro aspectos, já mencionados acima, que estão incorporados na motivação, conforme explicita Gardner (1985).

Outro fator do jogo que está presente na justificativa do A14, como também na do A23: “Porque foi muito divertido, mas além disso nós aprendemos muito a língua inglesa e foi muito bom fazer os jogos em grupo e disputar com as outras equipes para nosso bem”, é a competição. Nota-se por essas respostas que os alunos vivenciaram o espírito competitivo, presente em todo jogo de regra em grupo. De acordo com Huizinga (2014, p. 56), “a competição possui todas as características formais e a maior parte das características funcionais do jogo”.

Enquanto jogavam e competiam, os alunos visavam ao triunfo estritamente relacionado ao jogo: ganhar a partida. Em consequência disso, “o ‘instinto’ de competição não é fundamentalmente um desejo de poder ou de dominação. O que é primordial é o desejo de ser melhor que os outros, de ser o primeiro e ser festejado por esse fato” (HUIZINGA, 2014, p. 58, grifo do autor). Entretanto, é notório que, além da diversão, da competição e da vontade de vencer, o jogo proporcionou o aprendizado, conforme é observado no que reforça o A23: “mas além disso nós aprendemos muito a língua inglesa [...] para nosso bem”.

Podemos observar, ainda, no enunciado do A23 mais um fator imprescindível do jogo: a colaboração. Ao responder “foi muito bom fazer os jogos em grupo”, deduz-se que o aluno quis destacar a importância de vivermos em sociedade, de realizarmos uma tarefa em colaboração

uns com os outros. Em outras palavras, “para alguém ganhar é preciso que haja um parceiro ou adversário.” (HUIZINGA, 2014, p. 57).

Nesse pressuposto, a resposta do aluno faz relação com o que foi mencionado por Oliveira (1997, p. 62), ao afirmar que a intervenção de outras pessoas tem muita importância para promover o desenvolvimento do indivíduo, destacando que, no contexto escolar, essa intervenção ocorreria por professor e alunos. E ainda Szundy (2005, p. 45) explicita que “o contexto do jogo e a competição nele presente podem criar formas alternativas de colaboração, fazendo com que o conhecimento seja de fato socioconstruído”.

Na resposta do A19: “Porque me ajudou a entender mais a língua inglesa” e na do A21: “Porque eu achei que eles foram as formas mais fáceis de aprender a língua inglesa”, o jogo foi visto como um instrumento de aprendizagem da língua mencionada neste estudo, reafirmando o disposto por Antunes (2013, p. 36) de que o jogo é um instrumento ideal para propiciar aprendizagem.

Na categoria “Os exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado”, uma parte dos alunos considerou essa estratégia de ensino como a que mais despertou sua vontade de aprender, isto é, 10 alunos, o que representa 28,57% dos 35 participantes da pesquisa.

Pelas respostas do A26: “[...] porque despertou mais o meu conhecimento”, do A28: “Porque eu [...] gostei muito desse texto [...]” e do A31: “Porque eu me desenvolvi mais. Por exemplo, quando o professor leu para mim e para os meus colegas em inglês e eu e meus colegas dizíamos em português”, depreende-se que esses alunos gostaram da dinâmica utilizada nessa atividade. Talvez a metodologia do professor, nessa estratégia, também tenha refletido a sua própria motivação e, com isso, tenha influenciado a motivação desses alunos para aprender a LI. Isso se nota, ainda, na resposta do A29, ao dizer “Porque a gente se esforçou muito para se dedicar à aula de inglês”.

Nesse ponto de vista, segundo Dörnyei (2005, p. 115), a motivação do professor tem uma enorme influência sobre a disposição motivacional do aluno e, principalmente, sobre a aprendizagem deste. Com isso, a figura do professor é destacada e, assim, segundo Böck (2008, p. 17), esse profissional, em situações de aprendizagem, deve levar em conta as necessidades do aluno ou pensar em uma forma de como provocar tais necessidades de modo que suscite no

aluno o seu aprendizado. Por conseguinte, o desafio reside no fazer com que o aluno deseje aquilo que o professor lhe oferece em sala de aula.

Já na categoria “A produção de cartazes”, apenas 3 alunos declararam ser essa a estratégia que mais despertou sua vontade de aprender, o que representa 8,57% do total de alunos participantes da pesquisa. Todavia, embora seja um percentual mínimo em relação às demais categorias desse quadro, pode-se notar que tal estratégia também contribuiu para o aprendizado dos alunos. Isso está subtendido, por exemplo, na resposta do A2, quando afirma “Porque despertou a minha vontade de estudar mais e de estudar a língua inglesa”. Ao dizer que a produção de cartazes despertou a sua “vontade de estudar mais”, essa resposta permite depreender que, estando despertado no desejo de aprender a LI, o aluno “atreve-se a explorar, a ir além da situação dada [na sala de aula]” (KISHIMOTO, 2014, p. 143-144).

Do mesmo modo, pelas justificativas do A1: “Porque ele me alertou sobre os animais sendo explorados” e do A3: “Porque produzi cartaz de animais domésticos”, pode-se deduzir que, além dos conhecimentos linguísticos adquiridos na LI, esses alunos obtiveram informações que possibilitaram conhecimentos extralinguísticos.

Portanto, ao finalizar a análise do quadro 1, verifica-se que o jogo pedagógico pode ser considerado um recurso eficiente para impulsionar o aluno, deixando-o motivado para agir e aprender com boa vontade a LI. Consoante Vigotsky (2007), o jogo tem uma imensurável influência no processo de desenvolvimento do aluno. Com base nesse pressuposto, a utilização do jogo pedagógico nas aulas de LI possibilitou resultados significativamente positivos para os participantes da pesquisa. Dessa forma, foi possível alcançar o objetivo deste trabalho, conciliando a presença do jogo, que corresponde a uma necessidade do aluno, com o objetivo educativo, o qual não se deve abandonar (BROUGÈRE, 1998) no processo de ensino-aprendizagem. O quadro, a seguir, refere-se à questão 2.

Quadro 2 – Quais estratégias de ensino não despertaram seu interesse? Por quê?

Categorias	F	P	Justificativas
A produção de cartazes	16	45,61%	A5: “Porque só duas pessoas que fizeram e as outras pessoas não.” A6: “Porque a produção de cartazes não foi muito legal.” A7: “Porque achei chato.” A9: “Porque era muito trabalho muito

			<p>difícil escrever inglês e traduzir em português.”</p> <p>A17: “Porque não deu para fazer o cartaz com os meus amigos para entregar para o professor.”</p> <p>A20: “Porque nós teríamos que falar na frente de todo mundo.”</p> <p>A25: “Porque eu não fiz.”</p>
Os exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado	5	14,28%	<p>A10: “Porque eles são um pouco chato.”</p> <p>A12: “Porque não achei muito bom.”</p> <p>A13: “Não gostei porque eu não entendo quase nada em inglês.”</p>
As aulas expositivas com o livro didático	3	8,57%	<p>A1: “Foi a palestra porque a gente só ficava olhando depois foi que ele mandou nós fazermos o dever no livro.”</p> <p>A14: “Porque eu não gostei e o livro não me despertou nada.”</p>
Os jogos	2	5,71%	<p>A2: “Porque nesse dia os alunos da minha sala estavam fazendo muito barulho e não deu para entender.”</p>
Outras	10	28,57%	<p>A8: “Gostei de todas porque ajudaram no aprendizado.”</p> <p>A15: “Nenhuma porque todas têm vários meios de trabalhar a língua inglesa e foi muito legal.”</p> <p>A18: “Nenhuma porque todas as aulas foram legais, mesmo nós sendo muito barulhentos, nós nos esforçamos muito.”</p> <p>A21: “Eu gostei de todas as estratégias, porque todas me deram um certo interesse.”</p> <p>A22: “Eu gostei de todas. Elas conquistaram e despertaram nossas memórias e elas são legais.”</p> <p>A23: “Eu gostei de todas porque em todas aprendi muito com as aulas expositivas com o livro didático e as outras também.”</p> <p>A28: “Nenhuma porque eu gostei de todas e porque eu já estou me esforçando para aprender mais sobre a língua inglesa.”</p> <p>A32: “Eu gostei desses trabalhos para mim é muito importante e eu gostei do professor eu agradeço a sua interpretação.”</p> <p>A34: “Gostei de todas. Todas são interessantes.”</p> <p>A35: “Eu gostei de todas as aulas porque eram muito importantes para mim.”</p>

Fonte: Elaboração própria

Conforme se vê no quadro 2, a categoria mais citada foi “A produção de cartazes”. Um percentual de 45,61% dos 35 participantes da pesquisa, que corresponde a 16 alunos. Para eles, a produção de cartazes não surtiu muito efeito e, por isso, acharam desinteressante. Entretanto, dentre esses alunos, pode-se entender que apenas 1 aluno transparece, pelo teor de sua resposta, verdadeiramente o seu desprezo e apatia pela produção de cartazes, que é o A7, ao justificar “Porque achei chato”. Sem dúvida, esse aluno não se sentiu motivado com tal atividade.

Pelas respostas dos demais alunos a essa categoria, depreende-se que alguns alunos sentiram dificuldade devido ao motivo de ser uma atividade que foi realizada em conjunto. Isso está bem notável no enunciado do A9: “Porque era muito trabalho muito difícil escrever português e traduzir em inglês”. Na expressão “muito trabalho”, nesse caso, está implícita a exaustão desse aluno por participar de tal tarefa, mas não a quantidade de trabalho proporcionada pela confecção dos cartazes.

No entanto, essa resposta nos possibilita entender, também, que esse aluno ao considerar “muito difícil” a atividade, possivelmente, sentiu dificuldade porque ele e os demais alunos não tiveram o tempo de que necessitariam para se apropriarem do vocabulário, das estruturas e do gênero, antes da realização dessa atividade.

Na resposta do A6: “Porque a produção de cartazes não foi muito legal”, nota-se que ele não demonstra estar desmotivado, pois a expressão “não foi muito legal” faz transparecer que esse aluno, bem sutilmente, gostou dessa estratégia.

De acordo com a justificativa do A20: “Porque nós teríamos que falar na frente de todo mundo”, o motivo de ele não ter gostado dessa categoria pode ter sido ou a vergonha de falar perante os demais da turma, ou o nervosismo. O fato de falar perante todos veio a provocar uma reação que afetou negativamente a motivação desse aluno, mas não talvez a produção de cartaz em si que o desmotivou. Por esse ângulo, observa-se que, de acordo com Okada, Oxford e Abo (1996, p. 106), uma atitude negativa qualquer, em relação à língua estudada, pode atrofiar o nível de atividade, impossibilitando o engajamento e a persistência do aluno.

Pela resposta do A17: “Porque não deu para fazer o cartaz com os meus amigos para entregar para o professor”, está bem claro o porquê do seu desgosto: o fator tempo. A resposta desse aluno refere-se ao tempo de duração de cada encontro, que foi apenas de 100 (cem)

minutos. Com isso, subentende-se que, mesmo apresentando o trabalho nas aulas posteriores, esse fato baixou um pouco o seu nível de satisfação e de interesse por essa atividade.

Com base na resposta do A17, pode-se depreender que todo jogo deve acontecer em um tempo ideal para estimular o interesse do aluno. Trazendo essa visão para a realização de uma tarefa que não o jogo, neste caso os cartazes, o fator tempo também pode influenciar a autoestima do aluno, uma vez que ele ficou sem uma avaliação do seu desempenho no momento quando foi realizada a atividade.

Com isso, toda tarefa deve acontecer dentro do seu tempo estabelecido, para que o discente não se sinta desestimulado. Ainda por esse enunciado, infere-se que é importante a realização de uma determinada atividade dentro de um tempo preciso, para que o aluno possa manifestar, então, o seu prazer do dever cumprido.

A resposta do A5: “Porque só duas pessoas que fizeram e as outras pessoas não” destaca que o fator parceria contribui muito na realização de uma tarefa qualquer. Nessa lógica, pode-se dizer que a ação pedagógica necessita da oferta de incentivos e da influência de parceiros, conforme menciona Kishimoto (2011, p. 42). Pela justificativa desse aluno, depreende-se, ainda, que ele é um dos alunos dos três grupos que ficaram para terminar suas tarefas em casa, o que pode ter acontecido de apenas dois terem dado continuidade no trabalho. Já o A25 ao contestar “Porque eu não fiz”, provavelmente, ele é um dos alunos do mesmo grupo do A5, de quem este se queixou.

Assim, analisando bem, nas entrelinhas dos enunciados referentes a essa categoria, pode-se constatar que não houve um pensamento predominantemente de valor negativo que possa desmerecer essa atividade a ponto de ser considerada entediante ou insignificante, conquanto tenham mencionado a produção de cartazes como a categoria que não lhes interessou, com exceção do A7.

No que concerne à categoria “Os exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado”, 5 alunos declararam não ter gostado dessa categoria, ou seja, 14,28% dos 35 alunos participantes desta pesquisa. Todavia, pelos enunciados do A10: “Porque os exercícios são um pouco chato”, e do A12: “Porque não achei muito bom”, depreende-se que esses alunos também não apresentam sua disposição motivacional afetada integralmente. As expressões “um pouco” e

“muito bom”, nesses casos, não denotam um valor negativo. Já no enunciado do A13: “Não gostei porque eu não entendo quase nada em inglês”, evidencia-se claramente seu estado de desânimo e de desinteresse pelos exercícios sobre o texto do mico-leão-dourado.

Na categoria “As aulas expositivas com o livro didático” 3 alunos, de fato, não gostaram dessa estratégia, não se sentiram estimulados nem sequer despertaram seu interesse, o que está explicitado na resposta do A14, quando relata “Porque eu não gostei e o livro não me despertou nada”. Porém, é um número bem irrisório em relação ao dos participantes da pesquisa, corresponde a apenas 8,57% do total de 35 alunos.

A palestra, a que o A1 se refere, ao mencionar “Foi a palestra porque a gente só ficava olhando depois foi que ele mandou nós fazermos o dever no livro”, diz respeito ao momento em que o professor pesquisador lançou as perguntas de introdução da unidade temática do livro didático para que, a partir daí, os alunos se inteirassem do assunto que foi trabalhado em sala de aula.

Na categoria “Os jogos”, apenas 2 alunos (A2, A3) disseram não ter gostado, o que confirma as respostas dadas pelos demais alunos, na questão 1, em relação a essa estratégia. O A3 demonstra o seu total desinteresse pelos jogos. Todavia, pelo conteúdo da resposta do A2: “Porque nesse dia os alunos da minha sala estavam fazendo muito barulho e não deu para entender”, infere-se que tal aluno não se sentiu desmotivado, tampouco achou os jogos desinteressantes e desnecessários.

Decerto, o motivo de não ter supostamente gostado foi a questão do “barulho” que os demais alunos estavam fazendo. Entretanto, esse “barulho”, como ele denomina, é parte integrante de quaisquer jogos em grupo, uma vez que em todo jogo grupal há competição. Nessa perspectiva, não há competição sem que os jogadores estejam energizados pelo desejo de vencer o adversário, a menos que o jogo seja solitário, pois “no jogo solitário não se pode realmente ganhar” (HUIZINGA, 2014, p. 57).

Na categoria “Outras”, constam 10 alunos que justificaram em suas respostas que não houve sequer uma estratégia da qual não gostaram, o que corresponde a 28,57% do total de alunos. Nesse contexto, observa-se que os alunos deram valor ao aprender como uma finalidade pessoal, de acordo com o disposto por Bzuneck (2009, p. 26). Dessa forma, tais alunos

prestigiaram todas as atividades, valorizando, assim, o trabalho didático e enriquecendo seus conhecimentos na LI como um objetivo de aprendizagem.

Com isso, parecem externar que acolheram de boa vontade todas as categorias, o que pode ser verificado, por exemplo, no enunciado do A15: “Nenhuma porque todas têm vários meios de trabalhar a língua inglesa e foi muito legal”, e que ficaram motivados também, conforme elucidam o A28: “Nenhuma porque eu gostei de todas e porque eu já estou me esforçando para aprender mais sobre a língua inglesa”, o A18: “Nenhuma porque todas as aulas foram legais, mesmo nós sendo muito barulhentos, nós nos esforçamos muito” e o A21 ao esclarecer que todas as estratégias lhe “deram um certo interesse”. Por esse viés, tais enunciados corroboram a visão postulada por Hadfield e Dörnyei (2013, p. 1, tradução nossa), ao defenderem que “a motivação é uma característica crucial da aprendizagem bem-sucedida”.

A resposta do A22, ao mencionar que as estratégias utilizadas “conquistaram e despertaram” suas memórias, permite inferir que tais estratégias instigaram o interesse dos alunos. Dito de outra forma, em constatação com o que foi explicitado por Granato, Rotelli e Batista (1999, p. 34), as estratégias mobilizaram “os conteúdos internos e as potencialidades sensíveis e inteligentes do[s] educando[s]”, de modo a deixá-los incentivados a querer aprender a LI satisfatoriamente, o que se nota, ainda, quando esse aluno reforça “elas são legais”.

Na resposta do A8: “Gostei de todas porque ajudaram no aprendizado” e na do A23: “Eu gostei de todas porque em todas aprendi muito [...]”, depreende-se que as estratégias contribuíram para a aquisição de conhecimentos linguísticos da LI, propiciando um aprendizado agradável e afetivo.

Pelas justificativas do A32: “Eu gostei [...] para mim é muito importante [...]”, do A34: “[...] Todas são interessantes” e do A35: “Eu gostei de todas [...] porque eram muito importantes”, infere-se que essas atividades não foram percebidas pelos alunos como irrelevantes ou desinteressantes, o que poderia diminuir o nível de atividade e compromisso do aluno, de acordo com os pressupostos teóricos de Okada, Oxford e Abo (1996).

Portanto, ao finalizar a análise do quadro 2, verifica-se que os alunos foram alternando suas escolhas, demonstrando seus desinteresses por umas ou outras estratégias. Diante disso, convém ressaltar a necessidade de o professor oferecer aos alunos atividades que possam

estimular seus interesses e motivações, tendo em vista que, em conformidade com o disposto por Friedmann (1996), a aprendizagem é dependente em grande parte da disposição motivacional, sendo que as necessidades e os interesses do aluno sobrelevam qualquer outra razão para que ele se ligue a certa tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma pesquisa direcionada para a questão da utilização de jogos pedagógicos como uma estratégia de motivação para o aluno no processo de ensino-aprendizagem da LI. Teve como objetivo investigar se o jogo pedagógico favorece a motivação dos alunos para a aprendizagem da LI.

Ao refletir sobre as discussões acerca da importância de jogos no processo de ensino-aprendizagem, com base nas sustentações teóricas e na visão dos participantes desta pesquisa, considerou-se que os jogos pedagógicos podem ser importantes meios de ensino para favorecer a aquisição da LI e a motivação dos alunos para apreendê-la, dinâmica e prazerosamente. Nesse âmbito, constatou-se que o jogo aplicado como um meio didático não possui característica de jogo pelo jogo, mas sim apresenta um caráter motivacional para certas aprendizagens (DINELLO, 2011).

Reiterando afirmações apresentadas anteriormente neste trabalho, a análise das respostas às questões propostas parece não deixar dúvida de que a motivação é um fator que influencia o interesse dos alunos para a aprendizagem da LI. E na opinião da maioria dos alunos, “Os jogos” foram a estratégia de ensino que mais despertou sua vontade de aprender.

Conclui-se então que a utilização de jogos pedagógicos nas aulas de LI pode se tornar uma estratégia motivacional relevante tanto para engajar o aluno no processo de aprendizagem como para dar suporte ao trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.



BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BÖCK, Vivien Rose. Motivação para aprender e motivação para ensinar: reencantando a escola. Porto Alegre: CAPE, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.

CAILLOIS, Roger. Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

DINELLO, Raimundo Angel. Expressão ludocriativa. Tradução: Luciana Faleiros C. Salomão. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2011.

DÖRNYEI, Zoltán. The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, v. 31, n. 3, 1998. p. 117-135. Disponível em: <<https://www.zoltandornyei.co.uk>>. Acesso em: 16 out. 2015.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARDNER, Robert C. Motivation and second language acquisition: the socio-educational model. New York: Peter Lang, 2010.

GARDNER, Robert C. Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

GRANATO, María Azucena Gandulfo de; ROTELLI, Marta Raquel Taulamet de; BATISTA, Ester Lafont. El juego en el proceso de aprendizaje: capacitación y perfeccionamiento docente. Buenos Aires: Ediciones La Crujía, 1999.

HADFIELD, Jill; DÖRNYEI, Zoltán. Motivating learning. London: Pearson Education Limited, 2013.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O Brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 139-153.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 15-24.

OKADA, Mayumi; OXFORD, Rebecca L.; ABO, Suzuna. Not all Alike: motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. In: OXFORD, Rebecca L. (Ed.). Language learning motivation: pathways to the new century. Honolulu: University of Hawaii, 1996. p. 105-119.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Educação, arte e jogo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Claudecy Campos NUNES

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté - UNITAU (2018); Possui especialização em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes - UCAM (2017); Especialização em Língua Portuguesa e Inglesa pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano - IESF (2011); Graduação em Letras Licenciatura Português/Espanhol pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2014); Graduação em Letras Licenciatura Português/Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003); É professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos da Rede Municipal de Ensino em Penalva-MA.

Recebido em 19/05/2020 - Aceito em 06/06/2020